

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES QUE SOBRE EVALUACIÓN TIENEN LOS
DOCENTES Y RESIDENTES DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN DERMATOLOGÍA
DE LA FUNDACION DE CIENCIAS DE LA SALUD EN BOGOTÁ

Óscar Eduardo Mora Hernández



Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Bogotá, 2016

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES QUE SOBRE EVALUACIÓN TIENEN LOS
DOCENTES Y RESIDENTES DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN
DERMATOLOGÍA DE LA FUNDACION DE CIENCIAS DE LA SALUD EN BOGOTÁ

Óscar Eduardo Mora Hernández

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

Asesora

Luisa Fernanda Acuña

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Bogotá, 2016

DEDICATORIA

A mis padres, a Nidia, Angela Maria y Maria Paula

AGRADECIMIENTOS

A residentes y docentes de la FUCS, por su apoyo y compromiso por el bienestar de
nuestros pacientes.

A la Profesora Luisa Fernanda Acuña por su dedicación

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Justificación.....	11
1.2. Problema de investigación.....	14
1.3. Objetivos.....	15
2. ESTADO DEL ARTE	16
2.1. Evaluación en Educación Superior.....	17
2.2. Evaluación en la enseñanza de la práctica médica	20
2.3. Percepciones sobre evaluación	26
3. MARCO TEÓRICO	30
3.1. PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES	30
3.1.1. El concepto de percepción.....	30
3.1.2. El concepto de concepciones.....	34
3.2. El concepto de evaluación.....	36
3.2.1. Evolución histórica del concepto.....	37
3.2.2. Evaluación por competencias	43
3.2.3. Evaluación en ciencias médicas	46
4. MARCO METODOLÓGICO	49
4.1. Enfoque de la investigación.....	49
4.2. Técnicas e Instrumentos utilizados.....	50

4.3.	Contexto de la investigación	51
4.4.	Análisis de la información obtenida	54
5.	RESULTADOS	56
5.1.	Análisis de los resultados	56
5.2	CONCLUSIONES.....	68
5.2.	RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS	72
5.3.	REFLEXIÓN PERSONAL	74
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	76

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Pirámide de Miller (adaptado de [4]).....	48
Tabla 1. Fases.....	53
Tabla 2: Categorías.....	54
Tabla 3: codificación	55
Tabla 4: categoría 1.....	57
Tabla 5: Categoría 2.....	61
Tabla 5: Categoría 3.....	64

RESUMEN

Este proyecto de investigación presenta una reflexión pedagógica acerca del lugar de la evaluación en la educación Superior especialmente en la enseñanza de la especialidad en dermatología que se encuentra dentro de la formación en Ciencias Médicas. Dicho análisis se realizó entre el 1 semestre de 2014 y el 1 semestre de 2016 teniendo en cuenta que es necesario ofrecer posibilidades de transformación en lo que se refiere a evaluación en la práctica médica. En este sentido se analizaron percepciones tanto de estudiantes como de docentes y desde ellas se elaboraron los hallazgos que dan cuenta de algunos aspectos tradicionales de la evaluación que podrían ser replanteados a la luz de una visión más cualitativa de este proceso, que involucre acciones de autoevaluación, de evaluación entendida como proceso y de reconocimiento del carácter educativo de la misma superando así una mera intención valorativa del aprendizaje conceptual sobre la disciplina dermatológica.

INTRODUCCIÓN

La evaluación ha hecho siempre parte importante de los procesos pedagógicos; desde las primeras reflexiones sobre el currículo se ha dado discusiones académicas acerca las características de cada uno de los procesos que se corresponden con la evaluación tanto de los aprendizajes como de los espacios de enseñanza.

En la enseñanza de la práctica médica, la evaluación viene configurándose como un elemento que permite dar cuenta de un saber médico, disciplinar del profesional y que solo puede constatarse con la respuesta correcta a preguntas específicas, con elecciones precisas sobre lo consultado y en general para medir el grado de apropiación de contenidos. Es así como, por ejemplo esto puede constatarse en investigaciones como la de Cuéllar (2007) cuando se afirma que la evaluación se ha enmarcado en esquemas rígidos, que se plantean como frenos o impulsores de los estudiantes dentro del proceso educativo, pero que por sí misma no propone mejoras ni amplía las posibilidades de aprendizaje. Adicional a ello, hace especial referencia a cómo las investigaciones en este campo, se han ocupado de medir solo de manera cuantitativa los impactos de diversas prácticas médicas.

El presente trabajo reconoce la importancia de estos aspectos, los valora y valida, pero también propone la comprensión del proceso de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje; es así como dicho proceso debe ser entendido desde varios componentes pedagógicos. El primero asociado a la evaluación como un proceso gradual de reflexión sobre el propio aprendizaje (o autoevaluación), seguido por la capacidad de comunicar a

otros mi saber, no como producto acabado, no como verdad absoluta, sino como diálogo de posibles respuestas para preguntas complejas y tercero, como oportunidad de mejora en aspectos necesarios para el aprendizaje del estudiante. Dicha concepción invita a pensar nuevas prácticas que han ocupado lugar en la pedagogía y que deben ir acercándose gradualmente a lo que significa evaluar y valorar el aprendizaje en la enseñanza de contenidos médicos.

Para ello el presente trabajo, se ocupa de indagar por las percepciones de evaluación de los estudiantes de la especialidad en dermatología y las concepciones de los docentes sobre este mismo tema analizando sus respuestas desde las teorías de percepción y representación de Merleau-Ponty (1975) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993) respectivamente, para dar de alguna manera, nuevas rutas de acción pedagógica en este tema específico.

Entonces, se presenta en este trabajo inicialmente el planteamiento del problema, para pasar a la revisión del estado del arte desde las categorías teóricas identificadas, para posteriormente desarrollar los postulados teóricos de Escudero (2003) y Page (1993), entre otros y proceder al análisis y consolidación de los resultados.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Justificación

En el transcurso de la vida, los seres humanos pasan por diversos tipos de evaluación, ella se constituye en una oportunidad de mirarse, de mirar a otros y de construir de una manera más centrada un conocimiento específico sobre el mundo. En este sentido, y como resultado de una indagación conceptual y práctica sobre la investigación en evaluación en el campo de la enseñanza de la medicina, este trabajo pretende reconocer lo imprescindible de la implementación de actividades de evaluación continua, rigurosa y específica del experto de la Medicina en sus distintas etapas de desarrollo: desde el profesional en proyecto como estudiante del pregrado de Medicina en la Facultad, hasta el entendido en el ejercicio pleno de su práctica médica, pasando por el residente en fase de especialización.

Dicha preocupación cobra relevancia teniendo en cuenta que en los procesos de formación en ciencias médicas, se le da una fuerte relevancia a los conceptos y contenidos disciplinares y menor trascendencia a los procesos pedagógicos y especialmente a la evaluación. Esto se ha ido identificando en investigaciones como la realizada Silvestri y Corral De Zurita, (2005) quienes encontraron que dentro de los resultados en relación a la percepción de los estudiantes, estos afirman que las normas de actuación y los criterios de los profesores cuando evalúan, califican y valoran los procesos del alumno, están focalizados en la comprobación de los conocimientos adquiridos, en su aplicación y en sus

relaciones. Es por ello que se observa también, bajo nivel de desarrollo en el estado del conocimiento en el tema de la evaluación en ciencias médicas, dada las pocas investigaciones existentes en este eje.

En este caso, a pesar de su importancia, la evaluación ha sido uno de los temas menos indagados; la preocupación de muchos profesores ha sido la de conocer cómo realizar preguntas para un examen y como calificarlos, olvidando el significado profundo del concepto de evaluación educativa. A partir de la observación de la práctica médica en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (en adelante FUCS) se ha podido constatar que la mayoría de las veces, no se hace retroalimentación para dialogar sobre cómo se está trabajando y lograr que se tome conciencia para emprender las transformaciones requeridas; es así como la acción de evaluar se reduce a la medición aislada en términos de asignar una nota, un número, en otras palabras se considera que evaluar es medir o cuantificar resultados mas no una acción que incida en un cambio.

Es así como, para expertos en pedagogía, este podría resultar como un trabajo muy sencillo, sin embargo, es necesario reconocer cómo es un ejercicio de transgresión y reformulación de la evaluación en un lugar en el que la reflexión sobre ella ha sido mínima. Para ello, es necesario partir de una reflexión general sobre la evaluación, cuya problemática se encuentra siempre dentro de las tensiones de los procesos de enseñanza aprendizaje, reconociendo que ella está influenciada por las concepciones de los maestros asociadas a su experiencia de formación y a sus apuestas pedagógicas, para luego pasar a una reflexión sobre este proceso en la práctica médica.

Desde allí, este trabajo representa un fuerte reto para los investigadores en el área de la enseñanza de la medicina y en general para los estudiosos de la práctica médica, en la medida en la que exige entender los procesos cualitativos como elementos fundamentales para comprender el aprendizaje, la interpretación subjetiva de los hechos como una oportunidad de acción válida para la construcción de conocimiento y el lugar del estudiante en su aprendizaje, de manera que, para el caso particular de esta investigación, se reconozca la evaluación como un proceso del estudiante para él mismo y en aras de garantizar una mayor y mejor apropiación de los aprendizajes.

Por todo lo ya mencionado, se considera muy pertinente y necesario este trabajo, dado que evidencia un aspecto relevante de reflexión y transformación en la enseñanza en general y en los procesos de evaluación particularmente en la enseñanza de la práctica médica. Dicha pertinencia se evidencia en el reconocimiento de las percepciones y concepciones reales y situadas de un grupo de profesionales y el diálogo de las mismas con las teorías pedagógicas asociadas a la evaluación, para proponer nuevas líneas de trabajo, ejes de reflexión y posibilidades de resignificación de la misma en los programas de enseñanza médica.

1.2.Problema de investigación

Teniendo en cuenta los aspectos ya expuestos, el presente documento se guía por la pregunta de investigación relacionada con ¿Cómo perciben los Docentes y Residentes del programa de Posgrado en Dermatología de la FUCS el proceso de evaluación? Para luego pasar a la consolidación de unas propuestas concretas alrededor de lo que podría ser una nueva visión de la evaluación en la enseñanza de la práctica médica.

Es así como el problema se aborda desde el reconocimiento de los avances investigativos al respecto, los cuales evidencian la necesidad de profundizar en este tema, que no ha sido abordado ampliamente en la enseñanza de la medicina. Desde allí, se pretende impactar lo sucedido en los programas de posgrado de la FUCS en lo que respecta a los procesos de evaluación del aprendizaje. Dicho problema entonces, se centra en la transformación concreta de un aspecto importante en los procesos de formación en medicina, especialmente en la especialidad en dermatología a través de una investigación situada y que reconoce las voces de los actores, de manera que desde el análisis de las mismas se proyecten nuevas alternativas de acción pedagógica.

1.3.Objetivos

- **OBJETIVO GENERAL**

Explorar y analizar las percepciones y concepciones tanto de residentes como de docentes del programa de posgrado de Dermatología de la FUCS sobre la evaluación, proponiendo recomendaciones pedagógicas para su resignificación en la enseñanza de la práctica médica.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Realizar un análisis documental a partir de una revisión bibliográfica acerca del marco conceptual de la evaluación en educación y en programas de ciencias de la salud.
- Analizar las percepciones y concepciones de los sujetos de estudio
- Identificar conclusiones que permitan enriquecer el funcionamiento del programa de posgrado en dermatología en relación con la evaluación.

2. ESTADO DEL ARTE

Para la construcción de este apartado, se realizó una búsqueda bibliográfica, alrededor de publicaciones que problematizaran los conceptos de evaluación y la formación de estudiantes en el ámbito médico, en programas tanto de pre como posgrado. Mediante el acceso a bases de datos especializadas y revisando artículos de investigación en los temas específicos a tratar como las revistas *Educación y Educadores* de la Universidad de la Sabana, la *Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, entre otras, fue posible hallar publicaciones sobre las cuales se elaboraron formatos tipo RAES; dicha herramienta permitió organizar la información encontrada de manera que con ella se muestra el estado actual de estudio del problema que ocupa la presente investigación.

Para ello se revisaron 15 artículos e investigaciones de las cuales 7 corresponden al ámbito nacional y 8 al internacional; desde allí se identifican coincidencias, tensiones, avances y transformaciones, que dieron sustento a esta investigación. Para la presentación de dichos trabajos el presente apartado se organiza en relación a los conceptos básicos sugeridos por el problema de investigación propuesto, iniciando por un acercamiento general a los procesos de evaluación en la educación Superior, pasando a la evaluación en la enseñanza de la práctica médica, para finalmente abordar el tema de las percepciones de los actores en relación a este tema.

2.1.Evaluación en Educación Superior

Para este apartado se retoman cuatro investigaciones asociadas con los procesos de evaluación en la Universidad, de las cuales se retoman conceptos claves de cómo se define la misma y algunas perspectivas de aplicación.

En el trabajo “**La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho**” (Olivos, 2007) se presentan resultados de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, realizada a través de estudio de casos, en una universidad pública de México. En este estudio participaron profesores y estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Derecho. (Olivos, 2009)

Dentro de los resultados el investigador identificó que entre las tareas de evaluación comúnmente empleadas en la carrera de Derecho se encuentra la aplicación de exámenes, de acuerdo con lo que establece el reglamento. Se trata de una evaluación sumativa antes que formativa. *En este sentido, siempre los estudiantes conocen los resultados de la evaluación al final del curso cuando ya es demasiado tarde para adoptar algunas medidas remediales y reorientar el proceso, así se hurta a la evaluación su carácter formativo.* (Olivos, 2009, p.64)

Olivos (2009) citando a Moreno (2009) plantea entonces que, la evaluación llega tarde para mejorar el aprendizaje, sólo sirve para confirmar el fracaso escolar mediante su función certificadora. En este sentido, no se cumple una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación que es la función de retroalimentación, porque no se dan a conocer oportunamente los resultados de los exámenes parciales.

Por su parte, la investigación “**Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior**” de Pascual-Gómez, I., Lorenzo-Llamas, E. M., & Monge-López, C (2015), se afirma que no existen muchas investigaciones en España sobre la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación entre iguales en el marco de la Educación Superior. Por ello, su trabajo busca conocer con mayor precisión un proceso de evaluación participativa en el marco de un proyecto de aprendizaje cooperativo.

Como conclusiones generales, se reconoce que si el objetivo de la evaluación universitaria no es valorar exclusivamente las competencias cognitivas, sino que debe considerar la valoración de otras competencias procedimentales y actitudinales, entendemos que la evaluación del aprendizaje realizada por el propio alumno constituye una variable especialmente relevante. Comparten, citando a Ibarra Saiz (2012) que, a pesar de las dificultades, los estudiantes logran con estas experiencias: mejorar sus procesos y productos de aprendizaje; mejorar sus habilidades interpersonales; y, experimentar las fortalezas y debilidades de una de las más complejas competencias profesionales del maestro –la evaluación–.

Por ello, la evaluación ha dejado de ser considerada una tarea periférica, realizada al final del proceso, para constituir una tarea de aprendizaje en sí misma, entendiendo que el alumno aprende reflexionando sobre su trabajo y el de sus compañeros (Padilla y Gil Flores, 2009, p. 46).

En “**La metodología participativa en la Educación Superior: una evaluación de los estudiantes de Sociología**” Pérez, (2014) se presenta la experiencia diseñada e implementada en la clase de “Investigación e Intervención Socioeducativa”. Si bien, no se

aborda el tema de la evaluación propiamente dicha, sí se concluye que independientemente de la materia, hay que buscar la forma de darle la oportunidad a los estudiantes a que participen, sean activos, reflexionen y argumenten en clase, porque esas competencias se las va a requerir el mundo laboral y profesional en el que van a insertarse en el futuro. En este sentido afirman que a los estudiantes no se les ha enseñado a criticar, a opinar, a llevar la contraria, porque tradicionalmente nos han instruido más que educado.

Finalmente, en la investigación **“Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”** (Sanz y Gómez, 2010) dentro de los resultados de la investigación realizada en torno al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad, a través del análisis, descripción y caracterización de los sistemas de evaluación especificados por las universidades en sus estatutos o normativas específicas reconoce como conclusiones fundamentales:

“La primera conclusión, clara y evidente, que se desprende del análisis es que el discurso de la evaluación podríamos caracterizarlo como clásico o tradicional, es decir, en el sentido de equiparar evaluación a calificación/medición. A pesar de una clara necesidad percibida de reconocer otros propósitos (mejora, aprendizaje,...), éstos no se hacen evidentes. Consecuentemente, el aprendizaje, en la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, no es reconocido como un eje central. El principal problema de esta perspectiva sobre la evaluación radica en concebir a los estudiantes/aprendices como sujetos pasivos; es decir, a los estudiantes no se les concede protagonismo en el proceso de evaluación, son vistos

como objeto de evaluación por parte de otros, para ser medidos y clasificados (Ibarra 2012, p. 400)

Encontramos en esta investigación, una de las convergencias principales dentro de los materiales estudiados, que reconoce que, esta tarea exige profesores formados para afrontar los retos de una docencia universitaria que permita el aprendizaje a lo largo de la vida. Al contrario de eso, se ha prestado mayor atención a la formación sobre «metodología de enseñanza», olvidando en gran medida las metodologías de evaluación.

Por ello, se reconoce entonces, desde estas investigaciones, la importancia de abordar la evaluación desde perspectivas diferentes, donde los estudiantes participan y comparten ideas alrededor de los aprendizajes planeados, y ello exige docentes preparados, abiertos y con una actitud flexible de cambio continuo (Rodríguez-Gómez, 2002) que sean capaces de enfrentar de manera eficaz este nuevo reto educativo.

2.2.Evaluación en la enseñanza de la práctica médica

Para esta categoría se retoman igualmente cuatro investigaciones, tres corresponden a ejercicios de indagación en el tema y uno presenta una reflexión centrada en la práctica de la enseñanza médica. Desde ellas se reconocen aspectos fundamentales que identifican las principales reflexiones asociadas a la enseñanza de la medicina y los procesos de evaluación que se corresponden dentro de ella.

En la ponencia “*Las competencias clínicas*” de Millán (2006) se plantea una primera idea general que dará ingreso a problemáticas más precisas frente al tema de la enseñanza de la práctica médica; allí se refiere a las competencias que deben ser evaluadas

en un estudiante. Para él, en el mundo de la educación médica tan importante es conocer lo que se tiene que hacer, cómo conocer cómo se tiene que hacer, y por quien ha de ser hecho. Lo cual deja en evidencia la importancia del saber, pero también del saber hacer con otros como intención misma del proceso de aprendizaje. Adicional a ello afirma que:

“en las Facultades de Medicina, aproximadamente una tercera parte de las competencias que el alumno debe alcanzar se han de relacionar con la posibilidad de realizar una correcta historia clínica y exploración clínica estableciendo también una correcta comunicación con el enfermo y/o sus familiares. Se trata, por tanto, de adquirir un método clínico, propio del acto médico, con el que el alumno pueda combinar sus conocimientos teóricos. Otra tercera parte de las competencias que deberían alcanzar se relacionan, precisamente, con la capacidad de integrar los conocimientos teóricos para realizar el trabajo intelectual de emitir un juicio clínico, con una aproximación diagnóstica, un diagnóstico diferencial, una evaluación pronóstica (al menos teórica) y una estrategia terapéutica. El tercio restante de competencias podría, en la práctica, englobar a todas las demás competencias que los alumnos deberían alcanzar en sus estudios de medicina” (Millan, 2006. s.p).

Al analizar cuidadosamente estas afirmaciones, podemos descubrir entonces que la evaluación debe ir más allá del mero “saber” disciplinar, para ponerse en la tarea de valorar las competencias del estudiante en tanto conocimiento médico como con su aplicabilidad según el contexto y los mecanismos de comunicación sobre ese saber para ser transmitido tanto al paciente como a sus familiares e incluso a otros miembros de la comunidad médica.

Por ello, nos ocuparemos ahora de algunos trabajos que se han preguntado específicamente sobre los procesos de evaluación en este contexto determinado.

Lo anteriormente dicho, se expresa también de manera contundente en el trabajo “la educación de post grado en dermatología, en la unidad de post grado de la facultad de medicina de la Universidad Nacional mayor de San Marcos en Perú donde se afirma que:

Para cumplir el objeto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Valdivia, Sánchez y Escalante, 2007, p.181).

Frente a la evaluación en la educación médica, reconoceremos primero el trabajo “*Hacia un currículo vivo/la evaluación en educación médica*”, Cuéllar (2007) quien nos dice que:

“La evaluación se ha enmarcado en esquemas rígidos, que se plantean como frenos o impulsores de los estudiantes dentro del proceso educativo, pero que por sí misma no propone mejoras ni amplía las posibilidades de aprendizaje. La evaluación va más allá. No solo observa la diferencia. La registra, la procesa y la convierte en un vínculo activo y proactivo del proceso educativo. Teniendo en cuenta las limitantes de la percepción humana, se ha de basar en estándares predeterminados, los cuales

han de cumplir con criterios que representen de una manera clara, concreta y reproducible la realización de determinado objetivo, sus cumplimientos parciales o su nulidad”. (Cuéllar, 2007, s.p)

Allí se hace evidente que esos modelos rígidos y que se orientan exclusivamente para definir la promoción del estudiante a un nivel superior, son vividos por muchos en la formación médica; por ello, paulatinamente, en la última década se han realizado esfuerzos en la facultad de medicina de la FUCS, conducentes a ampliar el concepto de evaluación y su aplicabilidad basada en las competencias de los alumnos.

En este sentido, en la ponencia “**¿Cómo podemos evaluar la formación de nuestros residentes?**” (González, 2012) se afirma que el proceso de formación de residentes no se debe dirigir solo al desarrollo de capacidades psicomotoras o habilidades prácticas, sino que es preciso profundizar en la adquisición de capacidades intelectuales o conocimientos y en la consecución de condiciones afectivas o actitudes. Dichos objetivos serán en los que debería centrarse la evaluación.

En sus reflexiones podemos destacar cómo él manifiesta necesario realizar cambios en el proceso formativo a la nueva realidad que, al parecer, pasa por modificar nuestros esquemas basados en la enseñanza y en la determinación de objetivos, para poner el acento en aprender y adquirir competencias, entendiéndose entonces desde allí la evaluación como una oportunidad de determinar estas como comportamientos resultantes de un conjunto de actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y valores que el residente manifiesta para resolver situaciones concretas relacionadas con su profesión. (González, 2012)

Por ello, González (2012) nos invita a entender la evaluación de las competencias; comprendiéndose como comportamientos resultantes, obliga a considerar la posibilidad de incorporar nuevas herramientas en el proceso de evaluación que puedan ayudar a valorar la competencia y la evaluación de la práctica clínica, que se corresponden con los niveles superiores de aprendizaje de la pirámide de Miller.

En el artículo “**Evaluación del aprendizaje en la educación médica**” Hernández, N, Contreras y Martínez (s.f.) se proporcionan un panorama general de la evaluación educativa en el contexto de las ciencias de la salud, específicamente en el campo de la Medicina. Para ello, se realizó una revisión del estado del arte de la evaluación, enfatizando los conceptos fundamentales en el desarrollo teórico y metodológico, así como los alcances de la evaluación educativa en la educación superior.

Podemos decir entonces, apoyandonos en las palabras de Flores, que hoy la evaluación del aprendizaje demanda un compromiso renovado para desarrollar otras estrategias de evaluación objetivas por parte de los profesionales de la salud, médicos-docentes, para ser partícipes de los nuevos enfoques educativos de la educación superior en general y de la educación médica en particular, con el propósito de perfeccionar la formación de los médicos y elevar así la calidad de la atención de los pacientes en Colombia. (Padilla y Flores, 2012).

Dentro de las conclusiones de este trabajo, aparece además que es imprescindible construir a una visión holística de la evaluación que permita valorar y retroalimentar a los estudiantes sobre su nivel de competencia, lo que requiere el uso de diversas estrategias de evaluación diseñadas por los docentes de la carrera, y no quedarse en el uso reiterado o

predominante de una misma estrategia de evaluación durante su formación, lo que ocurre frecuentemente con la utilización casi única de preguntas de opción múltiple. (Padilla y Flores, 2012).

Se realizó también el análisis de **“Evaluación en la Enseñanza de la Medicina en una Institución Pública”** (2016) cuyo objetivo fue identificar los instrumentos y técnicas de evaluación utilizados por los docentes de la Licenciatura en Médico Cirujano de la División Académica de Ciencias de la Salud (DACCS) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y el uso de sus resultados en su planeación docente.

Como resultados se estableció que los instrumentos y técnicas de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje más conocidos y utilizados fueron: Prueba escrita (87%), participación y observación en clase (73%), Trabajo en equipo (69%) y examen clínico objetivamente estructurado (63%) En cuanto a la función de la evaluación que no sólo es la de medir (asignar una calificación) sino orientar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para asegurar la formación de los futuros médicos, la gran mayoría de los profesores hacen un buen uso de los resultados de sus evaluaciones, ya que además de medir, realizan control, retroalimentación y correcciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha investigación nos abre una nueva coincidencia en lo que se refiere a la evaluación en la práctica médica que permite comprenderla como un componente fundamental en la formación de los profesionales. Una de las problemáticas encontradas, en el estado del arte realizado y que se recoge en esta investigación, tiene que ver con la falta de formación pedagógica de los catedráticos, quienes no conocen o no están familiarizados

con muchos de los instrumentos posibles de evaluación y su potencialidad como proceso de aprendizaje.

Finalmente, se retomó el trabajo **¿Cómo podemos evaluar la formación de nuestros residentes?** en el que se presenta una descripción detallada del proceso evaluativo de residentes de Anestesiología en el Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander, Cantabria, España. En este se recoge una conclusión precisa para identificar qué sería entonces un proceso integral de evaluación del aprendizaje la enseñanza de la práctica médica; allí se señala que “El proceso de formación de residentes no debe dirigirse solamente al desarrollo de capacidades psicomotoras o habilidades prácticas, sino que es preciso profundizar en la adquisición de capacidades intelectuales o conocimientos y en la adquisición de condiciones afectivas o actitudes” (González, 2012, s.p)

2.3.Percepciones sobre evaluación

Para esta categoría se seleccionaron tres trabajos de investigación que permitieron ejemplificar la manera como se dan las percepciones sobre evaluación en los estudiantes como algunas concepciones de los maestros frente a la misma.

Iniciaremos con el trabajo **“Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física”** (Alcalá, Pueyo y Garcia 2015) cuyo objetivo se centró en conocer las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León (España) sobre la evaluación.

Dentro de las conclusiones encontradas en este estudio y que sirven como elementos analíticos de la presente investigación se destaca primero, que entre los tres grupos evaluados las puntuaciones son bajas en las preguntas que corresponden al carácter formativo de la evaluación, acentuándose las diferencias entre profesores y alumnos y egresados. Diferenciadamente, los docentes opinan que se preocupan algo menos del carácter formativo de la evaluación que desarrolla que de la coherencia de los programas, y esto se traduce en que alumnos y egresados consideran que los sistemas de evaluación son poco formativos.

Además, las preguntas relativas al establecimiento de las calificaciones son las que obtuvieron un mayor consenso. Básicamente, los tres grupos estuvieron de acuerdo en que las calificaciones las decidía el profesor y en la poca presencia de procesos de autoevaluación y autocalificación, calificación dialogada y consensuada, y coevaluación

Finalmente, tomaremos como referencia que dos grupos (alumnos y egresados y docentes) consideraron que se habían utilizado algunos instrumentos tradicionalmente asociados a la memorización de contenidos (exámenes) (Fernández-Pérez, 1989) más que los profesores. Los portafolios y los cuadernos de campo, instrumentos que se han asociado a la evaluación formativa (Buscà, Pintor, Martínez, & Peire, 2010) obtuvieron consenso sobre su poca utilización, y a su vez otros también asociados a la evaluación formativa como la observación y participación en el aula o los ensayos recibieron puntuaciones más favorables por parte de los profesores.

En el caso de la investigación “**La evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes**” (Lisel y Corral De Zurita, 2006), en el que se aborda un

estudio orientado a examinar la evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes de un Instituto de Profesorado, en torno a tres cuestiones estrechamente vinculadas: la figura del profesor como el actor de la relación pedagógica que encarna las demandas institucionales, los modos de dar respuesta a dos situaciones en conflicto como son la necesidad de aprender y la de aprobar; y las razones que dan para explicar el éxito y el fracaso académico.

Dentro de los resultados retomamos los referentes a la percepción de los estudiantes, quienes afirman que las normas de actuación y los criterios de los profesores cuando evalúan, califican y valoran los procesos del alumno, están focalizados en la comprobación de los conocimientos adquiridos, en su aplicación y en sus relaciones.

No obstante, los estudiantes reconocen cierta diferenciación en el tipo de competencias y habilidades necesarias para ambas situaciones. En tal sentido, destaca que la capacidad adecuada de expresión oral y escrita no es identificada como inherente al aprendizaje y sí como muy importante para la pretensión de aprobar exámenes. Esto sugiere que la evaluación no es comprendida ni vivida como una instancia más del proceso de aprendizaje, sino más bien como el momento de demostrar al profesor el resultado o producto de tal proceso.

Por su parte, en la publicación de Roa y cols (2004) **“¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica?”** se concluye en su investigación que la evaluación se percibió como un proceso diagnóstico por la mayoría de los estudiantes, 48%, como de medición por el 35% y como retroalimentación de la valoración entre la

congruencia de lo propuesto y lo realizado. Dicho trabajo se orientó por la pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica?

Finalmente, se estudió el trabajo **“la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso”** (Rico y Fernández, 2013) en la que se señala que la memorización del saber para la preparación de una evaluación no garantiza el aprehender dichos temas, allí se encuentra dentro del análisis de los resultados que:

“El colectivo analizado reconoce primordialmente la utilización de estrategias cognitivas y percibe una disminución, una vez realizados los exámenes, en la memorización de la información que ha manejado. Lo que resulta perjudicial para su formación académica, así como de cara al futuro para el ejercicio de su posible actividad profesional. Por otra parte este tipo de pruebas a las que se somete el alumnado, desencadena previsiblemente la forma de agrupación individual a la que supeditan la preparación de las mismas” (Rico y Fernández, 2013, p.333).

A partir de estos trabajos se evidencia la falta de comprensión en los actores del proceso de aprendizaje alrededor de la evaluación como una parte del proceso formativo y se afirma lo ya observado en la enseñanza de la práctica médica relacionado con la escasez de procesos de autoevaluación y heteroevaluación como potencialidades para la adquisición y valoración de los conocimientos adquiridos en la especialidad.

3. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación, se indagaron conceptualmente aspectos fundamentales asociados al problema planteado. Desde allí, se seleccionaron los referentes que por proximidad teórica se convirtieron en soporte de la misma. Estos se presentan en el siguiente apartado en dos grandes categorías teóricas correspondientes a los conceptos de evaluación y de percepción; esta última, recogerá aspectos conceptuales fundamentales para esta trabajo, como lo son las concepciones y las representaciones como ejes del análisis de los datos obtenidos. Posteriormente, se aclarará la perspectiva de evaluación, revisando varias de sus implicaciones en aspectos como: la práctica pedagógica, la enseñanza de la medicina y las transformaciones propias de dicho concepto.

3.1.PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES

3.1.1. El concepto de percepción

Dentro de esta categoría iniciaremos con la definición más básica posible, con la intención de comprender de manera sencilla el concepto “percepción”. En el Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (2001), la palabra Percepción, del lat. perceptio, -ōnis, es definida como: Acción y efecto de percibir, sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos, conocimiento, idea.

Ahora bien, analizándola de una manera más profunda, la percepción puede ser entendida como biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones del sujeto y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Pero es necesario tener en cuenta que dichas experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. Por ello, las percepciones sobre la evaluación construidas por los docentes y estudiantes corresponden también a esas experiencias vividas con ella, a las sensaciones que les produce y cómo les dan significado. (Vargas, 1994).

En cuanto a la importancia de la percepción en la vida, “la selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social”, (Vargas, 1994, p.48). Esto se da gracias a la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno. (Vargas, 1994).

Para este trabajo, partiremos de los postulados de Merleau-Ponty (1975) quien ha presentado un punto de vista filosófico sobre el tema. Para él, la percepción es un proceso parcial, porque el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es sólo

un aspecto de los objetos en un momento determinado. Adicional a ello, nos la presenta como un proceso cambiante:

La percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales. La flexibilidad de la cultura otorga a estas estructuras la posibilidad de ser reformuladas si así lo requieren las circunstancias ambientales. Al respecto, Merleau-Ponty ha señalado que la percepción no es un añadido de eventos a experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. (p.49)

Por ello, cada una de las percepciones que se tienen sobre evaluación, responden a un momento determinado de la formación y van a configurar tanto la construcción cultural sobre el concepto, como las relaciones más recientes con la misma. En este sentido, el concepto de percepción se usa en la presente investigación como una oportunidad de recoger de manera espontánea en una entrevista semiestructurada esas experiencias con la evaluación que permiten configurar maneras de relacionarse con ella.

Ahora bien, en relación con la percepción en educación, retomaremos las afirmaciones de Blanco (2008) quien reflexiona sobre la percepción que tiene los sujetos sobre la escuela. Sabemos que en este trabajo no se hablará del entorno propio de la escuela pero sí de una triple relación entre el objeto de estudio, el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, por eso nos será útil entender la percepción desde esta perspectiva. En su texto la percepción del contexto escolar: Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos afirma que:

La imagen que las personas guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las experiencias significativas (positivas o negativas) que éstas han vivido durante su estancia en la misma. Asimismo, esta noción que proyectamos puede corresponderse con argumentos recurrentes y socialmente compartidos sobre el sentido y significado de la escuela (Blanco, 2008, p.287).

Dicha afirmación aplica en nuestro caso a cómo los estudiantes de la especialidad, han construido su percepción de evaluación desde todo su proceso de formación y este se corresponde tanto a la experiencia como a la conversación y experiencias de otros sobre la misma.

Es decir, que la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos.(Blanco, 2008). Por ello, la relación con las concepciones de los docentes y su transformación, representa para nosotros una posibilidad de resignificación de dichas percepciones, no solo para que se entienda la evaluación desde otro lugar sino también para que se pueda usar como elemento importante en la formación médica.

Nos interesa tener presente la relación percepciones concepciones dado que este autor nos sugiere que la percepción negativa de la institución se relaciona directamente con el papel que los docentes juegan en el proceso de enseñanza- aprendizaje:

Los alumnos, por su experiencia y por la representación social que les han transmitido, tienen muy claro cómo debe ser un profesor competente en su profesión y que, ante todo, favorezca el aprendizaje. Según ellos, un profesor debe: respetar,

aceptar y atender al alumno; proponer metas gratificantes así como contenidos significantes; o crear un clima que facilite las relaciones personales. En la medida en que sus profesores no reúnen las características del “buen docente”, los estudiantes consideran que éstos también son responsables de su situación de fracaso. (Blanco, 2008, p.289)

3.1.2. El concepto de concepciones

Se propone este concepto para hacer un análisis específico a las entrevistas realizadas a los docentes con respecto a la evaluación. Las concepciones son aspectos que hacen parte del conocimiento del profesor, tienen que ver con el conocimiento práctico, con la experiencia, la filosofía personal, las creencias, el conocimiento empírico, las opiniones, las teorías personales, etc.

Se reconoce entonces que no son solo una producción mental sino que corresponden a un proceso que resulta de la elaboración de sentido; proceso mediante el cual el individuo va estructurando poco a poco los conocimientos que integra en su cotidianidad. Dichas concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Las concepciones requieren una reflexión activa y constructiva por parte del profesor que le permiten evolucionar hacia una conceptualización más fuerte, y más compleja más precisa para para enfrentar las situaciones nuevas que se le presentan en el

proceso de enseñar. Pero estas mismas concepciones tienen otras implicaciones: escapan al propio control, tienden a bloquear los cambios en el dominio de lo concreto, favorecen cierta disociación entre el discurso pedagógico y la intervención docente y guardan relación con la estructura del puesto de trabajo en la que el tiempo laboral es fundamentalmente para intervenir y no para reflexionar (Porlán y Rivero, 1998).

En este caso, quien enseña la especialidad es quien maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores y acciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica médica, que determinan su ejercicio de enseñanza. Dependiendo de su concepción utiliza las estrategias metodológicas, realiza la evaluación o usa los distintos materiales para el aprendizaje, (Reina y Escalante, 2006). Dado lo anterior, es necesario reconocer las concepciones como elementos importantes, no solo en el proceso de enseñanza, sino como objetos de indagación y reflexión que pueden posibilitar la investigación y la transformación en la educación. Como bien lo expresa Arbeláez (2004):

“En la medida en que el docente es consciente de la naturaleza de sus conocimientos respecto a la función educativa y la enseñanza de su asignatura, entra en el camino de las innovaciones posibles, de los conocimientos y las acciones profesionales. El reconocimiento de su propio saber, como una especie de auto examen, le permite al profesor la elaboración de nuevas concepciones, en una tendencia evolutiva de construcción de nuevos significados en torno a la problemática educativa en la que se halla inmerso, que lo conduce a una clara y responsable conciencia de las

decisiones que tome en su práctica cotidiana, y en general en su vida profesional.”

(p.68)

Ahora bien, retomaremos la propuesta de Kagan (1992) para quien las concepciones permiten a los docentes mantener el control sobre la incertidumbre que representa la enseñanza y la ambigüedad de la práctica pedagógica. Para él los docentes construyen concepciones tomando en cuenta tres factores, el primero que relaciona con las características del grupo y del territorio, un segundo factor asociado a los aspectos fundamentales que deben enseñar, es decir, los contenidos propios de la disciplina, para finalizar con las experiencias previas que han vivido con otros estudiantes. Sin embargo, afirma Pozo (2006), puede surgir un problema cuando los docentes se aproximan a la evaluación con dichas creencias, porque las creencias que los profesores “tienen sobre sus estudiantes no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden” (Pozo, 2006, citado en López y Basto, 2010, p. 280).

3.2.El concepto de evaluación

Inicialmente presentamos la evolución histórica del concepto para posteriormente desarrollar aspectos relacionados con la evaluación en educación haciendo énfasis en las competencias y enunciando algunos acercamientos hallados con relación a este concepto en la práctica médica. Dichos referentes teóricos serán retomados en el proceso de análisis de resultados y en la formulación posterior de las conclusiones de la presente investigación.

3.2.1. Evolución histórica del concepto

El término evaluación, se usa en la práctica diaria, pero en educación ha pasado por múltiples modificaciones en su conceptualización. Recordemos que antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler (Tyler citado por Escudero, 2003), en Francia se iniciaba en las primeras décadas del siglo XX una corriente independiente conocida como docimología (del griego dochimos: idóneo/capaz; logia: ciencia/disciplina), que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa (Escudero, 2003). En la década de los años 20, la docimología surgió para dar indicaciones objetivas sobre las actividades que los docentes realizan con los estudiantes durante los procesos de enseñanza/aprendizaje, para permitir abandonar la subjetividad de las valoraciones dada por los enseñantes (Presutti, 1994)

En el mismo texto de Escudero (2003) se resalta la importancia de Tyler, pues se le considera el padre de la evaluación por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Allí se resalta la necesidad de una evaluación científica con las siguientes características:

“Que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. Tyler (citado por Delgado) define la evaluación como el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto o en otros términos, valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación” (Delgado 2005, s.p).

La evaluación propiciada por Tyler es conocida como la evaluación por objetivos y supone un desplazamiento del núcleo de la evaluación desde el estudiante hasta un aspecto del programa, como son los objetivos. En su momento, esta acepción fue muy útil, porque les proporcionó a los alumnos, profesores y administradores de la educación una guía de aprendizaje o punto de referencia para marcar las pautas a seguir en el proceso educativo (Page, 1993).

Para Page (1993), la evaluación basada en el método científico tiene su máximo exponente en Schuman, para quien la evaluación es un tipo de investigación aplicada y como tal debe seguir la lógica del método científico. Este método es el único que permite establecer relaciones causa-efecto y, por consiguiente, saber si un programa educativo ha conseguido los efectos deseados.

Ahora bien, tradicionalmente se ha visto la evaluación como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, y es fácil que los profesores sigamos considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionen claramente con el aprendizaje de nuestros alumnos y, menos, que lo apoyen. Sin embargo, desde finales de los años sesenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que esta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación (Jané, 2004).

Como resumen, se ha dividido la historia de la evaluación en cinco etapas como se relacionan en el ensayo *La evaluación como praxis pedagógica* (Molina, 1995).

- Período pre-Tyleriano: refiriéndose al mundo antiguo, cuando Sócrates, con su mayéutica, practicaba una profunda evaluación, pero también alude, además, a textos

religiosos como la Biblia. La evaluación precedida de una metodología se comenzó a verificar en Inglaterra desde la primera mitad del siglo XIX y en las escuelas norteamericanas a finales del mismo siglo.

- Período Tyleriano: como profesor e investigador de ciencias sociales de la Universidad de Chicago, fue quien, en la década de los años 30, utilizó por primera vez el término evaluación educativa, dentro de la concepción sistemática del currículum. Define claramente los objetivos para, mediante la evaluación, definir si se alcanzaron o no.

- Período de la inocencia: corresponde al período de posguerra y luego de la gran depresión, cuando se pretendió expandir el sistema educativo sin prestar mayor interés en la calidad de los docentes mismos ni con un pensamiento crítico reflexivo evaluativo que condujera a mejoría del sistema.

- Período de realismo: comprende los años 50 y 60, cuando vuelven los procedimientos Tylerianos para evaluar de forma profesional y considerar los resultados del desarrollo curricular mediante evaluaciones del mismo. Surgieron personajes como Cronbach y el filósofo de la ciencia Michel Scriven con sus aportes que ya mencionamos anteriormente.

- Período del profesionalismo: la evaluación se asume como una disciplina, en un campo más de investigación educativa, especialmente social y humanística, integrada al currículum. Se introduce además el término metaevaluación, resultado de procedimientos evaluativos de la misma evaluación.

Ahora bien, con la aparición de un artículo de Cronbach en 1963, titulado *Course Improvement Through Evaluation*, la evaluación educativa da un giro muy grande. Se propone por lo menos de manera teórica el abandono a la orientación positivista basada en el método científico y se propone el paso a una evaluación orientada a la toma de decisiones, con la que se pretende ayudar a los educadores en sus métodos y formas de enseñar. Dentro de la corriente evaluadora denominada evaluación orientada a la toma de decisiones, se incluye también la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, cuyo máximo representante es Stufflebeam, quien, a la idea definida por Cronbach de que la evaluación debe servir para ayudar a toma de decisiones, añade la del propósito más importante de la evaluación es perfeccionar los programas (Page, A. 1993).

Pero es definitivamente en las décadas de los años setenta y ochenta cuando ocurren cambios profundos en dichos estudios, con la llamada alternativa evaluadora de cuarta generación con las publicaciones de Guba y Lincoln (1989). Las evaluaciones de cuarta generación, que superan a las anteriores implican adoptar las demandas, preocupaciones y problemas de los actores implicados como ejes para la organización de la evaluación, además del cambio paradigmático desde uno convencional a uno constructivista. En contraste con las generaciones anteriores, los indicadores de evaluación no se definen a priori ni por instrumentos de medición y la determinación de parámetros, los indicadores de evaluación se determinan en el proceso de construcción colectiva a medida que la evaluación avanza (Garcés, 2013).

Ahora bien, en el texto de Gimeno (1996) se conceptualiza a la evaluación, no como una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino

como algo que está muy presente en forma permanente en la práctica pedagógica; no solo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Define, entonces a la evaluación, como “cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, profesores, programas, entre otros, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”.

La creciente profesionalización trajo al campo educativo elementos evaluativos como: calidad, equidad, competitividad, eficiencia, eficacia; junto con ellos arribaron las competencias, que pasaron a jugar papel importante en el contexto educativo (Camperos, 2008). La educación por competencias tiene una influencia cada vez mayor en las tendencias actuales de educación en ciencias de la salud. Su enfoque se deja sentir desde el proceso de planeación e implementación, hasta la etapa final de evaluación. Esta última cumple un propósito orientador del aprendizaje y el diseño debe ser estratégico, para asegurar el logro de las competencias (Durante, 2012).

Ahora bien, en Colombia, dichas transformaciones se han visto reflejadas en la política pública, así que haremos un recorrido por algunos de los momentos más importantes asociados a este concepto en la educación Nacional. En 1976, año en que se expidió el decreto ley 088, se dieron los primeros pasos en relación con la calificación cualitativa y la presentación de informes descriptivos, de igual forma, se estableció la

promoción automática de un grado a otro. Sin embargo la comunidad interpretó que la Promoción Automática era una medida para que todos pasaran de un grado a otro, independientemente de sus motivaciones, conocimientos, valores, etc.

Posteriormente, el Decreto 1469 de 1987 entra a reglamentar el Decreto 088 de 1976, sobre promoción automática para el nivel de básica primaria. Dentro de este decreto, se aclaran distintos conceptos como (MEN, 1987):

Evaluación escolar: es el proceso de seguimiento y valoración permanente del estudio en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno de acuerdo a los fines de la educación.

Promoción automática: es el proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten.

Calificación: juicio de valor sobre el desarrollo y progreso del alumno expresado en una escala convencional.

El decreto 1860 propone después que en el plan de estudios se debe incluir evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico; con esto, la evaluación debía ser continua, integral, cualitativa y se expresaría en informes descriptivos que respondan a estas características y

debía entonces permitir apreciar el avance en la formación y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo. (s.p).

La política pública entonces da un giro muy importante al definir que las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, formulas etc, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar; al contrario, el docente debe programar como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos.

Es entonces visible la transición dada en la política y sus implicaciones en la práctica pedagógica, pasando de visiones cuantitativas a un ejercicio de apreciación subjetiva, cualitativa, formativa y pensada para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

3.2.2. Evaluación por competencias

La bibliografía refiere que competencia tiene muchas acepciones, suele tildársele de confuso y vinculado al adjetivo competente. Viene del verbo latino *competere*, que significa ir una cosa al encuentro de otra, por eso hay quienes lo ubican en la antigua Grecia con la formación de los gladiadores. Se dice que, tanto el sustantivo competencia como el adjetivo competente aparecen en nuestro idioma a partir de siglo XV, bajo el significado de “apto o adecuado”. Su ingreso se produjo por los avances de la globalización y las exigencias de las empresas de producir más y de mejor calidad para competir con otras (Camperos, 2008).

El concepto de competencia apareció en la década de los años setenta, especialmente a partir de los trabajos de McClelland (1958, 1973, 1985 y 1987) en la Universidad de Harvard. Hoy se exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan dominio y pericia en las competencias profesionales, menos si esa formación se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social. La polémica en el campo educativo está planteada entre saberes y competencias. La tendencia anterior (la de los saberes) aspiraba a promover “saberes y aprendizajes significativos”; exigía colocar al alumno en ambientes que lo indujeran a “aprender a aprender”; debía conectárseles con sus conocimientos previos y con su entorno, crearles el conflicto cognitivo para producir el aprendizaje. La premisa era preparar ambientes de aprendizaje que lo estimularan a la construcción de su aprendizaje, algo así como traer la comunidad a la escuela. La exigencia de ahora (la de las competencias), pide colocar al aprendiz en situaciones similares a las del mundo del trabajo, ofrecerles experiencias concretas inherentes al futuro desempeño profesional, a su hacer en la sociedad una vez que tenga el título (Camperos, 2008).

Entonces, según Delgado (2005), en el plano de la docencia universitaria resulta de suma importancia la evaluación por competencias, dada la necesidad que tiene la universidad de formar profesionales que sean capaces de adaptarse a los constantes cambios en una sociedad que les exige cada vez más a los nuevos egresados en las diferentes áreas. En este nuevo marco, el objetivo principal del proceso de aprendizaje consiste, no solo en

la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias; esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Por consiguiente, su objetivo principal es algo más complejo que el simple dominio o transmisión de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, ya que, como se ha señalado, la educación pasa de estar orientada en la enseñanza al aprendizaje.

Para ello, convendría elaborar instrumentos de evaluación de las competencias que, como las rúbricas, sirvan para documentar la trayectoria de desarrollo a lo largo del proceso de formación y para valorar la calidad de las actuaciones de los estudiantes. En definitiva, resulta manifiesta la falta de formación didáctica del profesorado con respecto de la evaluación de los aprendizajes.

En el artículo *Las Competencias del Docente Universitario*, Checchia (2009) se refiere a Race (1998) quien plantea cuatro factores que interactúan y están provocando un cambio acelerado en el proceso de la formación superior:

- La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad de generación y a la vez, obsolescencia del mismo.
- La revolución en las comunicaciones, caracterizada por una cada vez más masiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.
- El rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de una manera efectiva.

- El fortalecimiento (empowerment) del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje.

3.2.3. Evaluación en ciencias médicas

La formación de profesionales de la salud es, generalmente, un proceso largo y complejo que requiere del estudiante la asimilación, conocimientos científicos, desarrollo de habilidades, que adquiera actitudes, valores y aptitudes, además de un adiestramiento multidisciplinario y de competencia clínica. Su formación tendrá que contemplar ciertas estrategias que servirán, bajo la guía y supervisión de un conjunto de profesores experimentados, para que el estudiante adquiera, de manera progresiva, la capacidad de solucionar problemas de salud individuales o colectivos de forma independiente y competente (Durante, 2011). En este sentido, según Ruiz Moral (2009), el objetivo más importante de la evaluación no es otro que el de ayudarles a los aprendices a ser médicos competentes. Con esta idea en mente, se pretende hacer entender de forma más amplia los procesos evaluativos para que sean integrados a la enseñanza de manera consciente.

En el ámbito de la educación médica, y en concreto en la evaluación de la competencia profesional, el esquema más difundido y utilizado es el ideado por Miller en 1990.

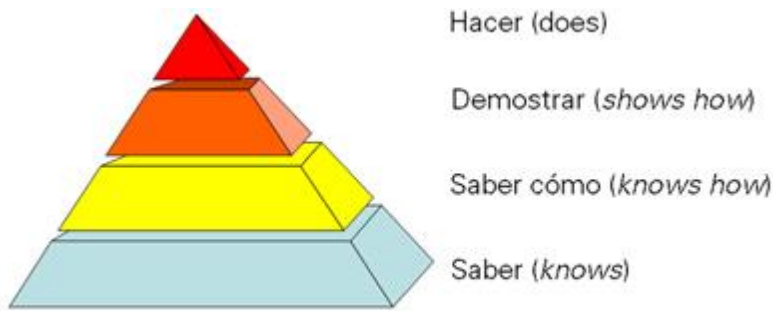


Figura 1. Pirámide de Miller (adaptado de [4]).

Los niveles de la pirámide de Miller, de la base al vértice, son:

- Miller adjudica la base de la pirámide a los conocimientos en abstracto y la denomina ‘saber’ (knows-knowledge).
- El segundo nivel, ‘saber cómo’ (know show competence), también hace referencia a la parte cognitiva de la competencia, pero este saber es ahora contextualizado e incluye habilidades del tipo toma de decisiones y razonamiento clínico.
- El tercer nivel, ‘demostrar cómo’ (shows how performance) da un salto cualitativo muy importante en la evaluación de la competencia clínica, ya que incluye el comportamiento (habilidades). No obstante, el contexto de aplicación de las competencias no es real. Es un nivel de competencia y que se muestra en entornos simulados aunque contextualizados.
- Miller reserva el vértice de la pirámide para el ‘hacer’ (does-action). Se trata de la competencia demostrada en situaciones o contextos profesionales reales. Una vez más, subrayar que este nivel constituye el reto actual al que se enfrentan los educadores y,

especialmente, los especialistas en evaluación de la competencia profesional (Nolla-Domenjó, 2009)

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque de la investigación

Para este trabajo se seleccionó un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados a lo largo de la formulación del problema. Desde esta perspectiva, se entiende que en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. En este sentido, el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de las situaciones en las que se encuentran (Rodríguez, 2011).

Es así como se retoman aspectos de la investigación centrada en el interaccionismo simbólico el cual se sustenta principalmente en tres premisas. La primera reconoce que las personas actúan basándose en los significados que las cosas tienen para ellos. Como segunda premisa se reconoce que los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos finalizando por la aceptación de que los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas. (Rodríguez, 2011).

En el interaccionismo simbólico, el ser humano es visto como un individuo que no sólo responde a las indicaciones de los otros, sino que también emite sus propias indicaciones a los demás. En este sentido, el ser humano se reconoce a sí mismo como un objeto para sí y se relaciona y define sus interacciones con otros basándose en la percepción propia.

4.2. Técnicas e Instrumentos utilizados

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron dos tipos de interacción asociados con los instrumentos de recolección de la información. El primero de ellos es la entrevista semiestructurada entendida como:

“una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar (1996) define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es «obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos» [1996, p. 6].

Las entrevistas fueron realizadas en el servicio de Dermatología del Hospital de San José con todos los estudiantes y docentes de 4 semestres de la especialidad, seleccionados por haber cursado una gran parte de la carga académica y práctica de la misma. En la entrevista se indagó sobre tres tópicos que pensamos nos ayudarán a acercarnos a la percepción que, sobre la evaluación, tengan tanto los residentes como los docentes, que fueron:

- **¿Para usted qué es evaluación?**
- **¿Para qué se realizan procesos de evaluación?**
- **¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?**

La duración de cada entrevista fue muy variada, encontrando participantes que se extendían mucho en sus conceptos y otros muy concretos en sus respuestas; dichas

respuestas fueron registrados mediante grabación de voz y transcritos posteriormente. Luego fueron convocados en 2 grupos por separado, uno de residentes(cuatro) y otro de docentes(cuatro) para realizar la actividad de grupo focal, la cual fue orientada con base en los conceptos emitidos en las entrevistas previas.

Desde allí se desprende el segundo corpus de la información que se recogió a través de la realización de grupos focales definido como:

Técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. (p. 132)

Se realizaron dos grupos focales, uno correspondiente al grupo de residentes y otro al de docentes de la especialidad.

4.3.Contexto de la investigación

El presente trabajo se constituyó como un estudio descriptivo y analítico, con enfoque cualitativo, realizado con una muestra heterogénea del grupo de docentes (tres) y residentes (siete) del programa Posgrado en Dermatología de la FUCS. Dicha muestra se escogió de manera aleatoria, teniendo en cuenta la voluntad de participar en la investigación a partir del uso de instrumentos como entrevistas semiestructuradas y posteriormente en grupos focales conformados por los mismos participantes como ya se presentó anteriormente.

En la enseñanza de la medicina el plan de estudios que, coincide en la mayoría de facultades, fundamentalmente se divide en dos grandes grupos. El primero corresponde a los cuatro semestres iniciales, que se denominan generalmente como de básicas y el segundo, donde pueden ser seis a ocho (dependiendo de la facultad), que designamos de clínicas. Los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la FUCS (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud), en la etapa de básicas, se realizan mediante la elaboración de mapas conceptuales, estudios de casos, y pruebas de escogencia múltiple, de donde se emiten conceptos para promover o no al estudiante al siguiente nivel. Hay que tener en cuenta que en este nivel los grupos de estudiantes superan el centenar por semestre. Pasando al área de clínicas, donde el alumno comienza a tener un contacto más directo con los pacientes, pues las evaluaciones están orientadas, además de los conocimientos puros, a verificar las diversas competencias, especialmente, en cuanto a resolución de problemas se refiere.

Sin embargo, a la hora de evaluar nos enfrentamos a ciertas dificultades por muchas razones. Por parte del docente encontramos mucha diversidad; desde el que entiende los procesos evaluativos como un arma coercitiva, para “someter” a los alumnos a su antojo y otros que optan por una postura “paternalista” que no se involucran de forma plena en la valoración de las competencias mismas del alumno. Esto se da, básicamente, porque en la enseñanza de las áreas clínicas los docentes –en su gran mayoría– tienen profundos conocimientos de su área, pero se evidencian brechas en cuanto a temas concernientes a la pedagogía.

En el siguiente cuadro se muestran las fases en las que se realizó la investigación asociadas a las acciones concretas comprendidas en cada una y que permitieron construir el informe final de la misma.

FASES	ACCIONES
1	Revisión documental
2	Consolidación teórica y de estado del arte
3	Construcción de instrumentos de recolección de información
4	Análisis de la información
5	Resultados y conclusiones

Tabla 1. Fases

En una primera fase, se propuso la elaboración de formatos RAE usando la información recopilada previamente; como resultado de la revisión bibliográfica realizada en bases de datos especializadas como Scopus, Ebsco y metabuscadores. Los artículos encontrados fueron sujetos de análisis documental y se determinó ser incluidos en los antecedentes del tema a explorar.

Posteriormente, una vez revisados los RAES (fase 2) se comenzó a elaborar el texto, desde el marco teórico y los antecedentes. Se estructuraron entonces (fase 3) los instrumentos de recolección de datos.

4.4. Análisis de la información obtenida

Para el análisis de la información, se aislaron los conceptos y expresiones, teniendo en cuenta la comprensión del sujeto. Una vez diligenciadas las entrevistas se identificó la frecuencia de conceptos y patrones utilizados por los participantes, con el fin de explicar contextos, situaciones y fenómenos. El proceso de categorización desde lo descriptivo, se realizó considerando los objetivos propuestos, de donde se fundamentó la interpretación de los resultados.

Para ello se propusieron las siguientes categorías de análisis:

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS
CONCEPTO DE EVALUACIÓN	-Percepciones- definición.
UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN	Implicaciones pedagógicas- importancia
CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	Concepciones-tipos- usos

Tabla 2: Categorías

Con el fin de conseguir una categorización adecuada, los datos tanto de las entrevistas como de los grupos focales fueron organizados en matrices manuales en Word y resaltados los conceptos que con mayor frecuencia se repetían. Así surgieron las subcategorías que fueron analizadas posteriormente.

Las entrevistas se organizaron y codificaron de la siguiente manera:

CÓDIGO	REFERIDO A
E1-P1	Entrevista 1 – Profesor 1
E1-P2	Entrevista 1- Profesor 2
E1-R1	Entrevista 1- Residente 1
E1-R2	Entrevista 1- Residente 2
E1-R3	Entrevista 1- Residente 3
G1-P1. G1-P2. G1-P3	Grupo focal 1- Pregunta 1. (Se mantiene para todas las preguntas)
G2-P1. G2-P2. G2-P3	Grupo focal 2- Pregunta 1. (Se mantiene para todas las preguntas)

Tabla 3: codificación

5. RESULTADOS

5.1. Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se usaron las entrevistas obtenidas con los residentes y los docentes de la especialidad en dermatología, las cuales fueron codificadas y analizadas a la luz tanto de las categorías teóricas como de las metodológicas presentadas en el apartado anterior.

Para la organización de la información recolectada, se seleccionaron aquellas respuestas que, principalmente aportan a responder a las siguientes preguntas que ya habían sido presentadas en el diseño metodológico:

¿Qué es evaluación?

¿Para qué sirve la evaluación?

¿Cuándo y cómo se debe realizar la evaluación?

Dichas respuesta se organizaron en los siguientes cuadros de análisis a partir de los cuales se encontraron las coincidencias, las distancias y los hallazgos fundamentales. Para efectos de presentación de dichos resultados, se ubican algunas de dichas citas en cada uno de los cuadros correspondiente a cada pregunta haciendo una clasificación en relación con las categorías y las subcategorías propuestas.

Como se verá a continuación, muchas de las respuestas dan elementos para las 3 preguntas de análisis, sin embargo, han sido ubicadas en las subcategorías para las que se consideran más fuertes ya sea por la calidad de la respuesta o por la coincidencia con otras respuestas dadas al mismo tópico.

Para la pregunta uno ¿qué es evaluación? se seleccionaron las siguientes afirmaciones de los participantes tanto en las entrevistas como en los grupos focales realizados:

Cita textual entrevista o grupo focal Categorías y subcategorías Rol entrevistado Comentarios del investigador

Evaluación como un proceso de medición. Es una Herramienta que nos permite, de forma objetiva y/o subjetiva tomar medida de factores no solamente académicos sino actitudinales, etc. (G1-P3)	Percepción sobre evaluación. Utilidad de la evaluación	Residentes (grupo focal)	
Debe existir una forma de medir, que en nuestro caso es la evaluación de conocimientos, habilidades,	Utilidad-concepto.	Residentes (grupo focal)	

destrezas. (G1-P3)			
La evaluación es una herramienta cuya finalidad es una medición, la cual sirve para tomar decisiones y definir si se ha cumplido con un proceso educativo. (G1-P3)	Utilidad-concepto.	Residentes (grupo focal)	Evaluación como medición
La evaluación como un tipo de medición pues nos permite comprobar algo como habilidades, competencias, conocimientos. (G1-P3)	Utilidad-concepto.	Docente (entrevista)	Evaluación como medición

Tabla 4: categoría 1

Dentro de los aspectos más relevantes encontrados aparece el concepto de medición como fin último de la evaluación educativa. Desde allí, tanto docentes como residentes realizan afirmaciones que dan cuenta de una visión de la educación asociada con la verificación de conocimientos sobre la especialidad. En algunos de los casos se mencionan las competencias lo cual representa un desplazamiento de la mirada por contenidos, sin embargo la profundidad sobre ellas no se hace evidente en las reflexiones realizadas. En afirmaciones como: *“Debe existir una forma de medir, que en nuestro caso es la evaluación de conocimientos, habilidades, destrezas”* (G1-P3) se ve claramente cómo la

evaluación con un carácter de medición también de actitudes, lo cual ya muestra una mirada un poco más amplia de la misma.

Ahora bien, entendiendo las percepciones como experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia (Vargas, 1994) y reconociendo que las percepciones sobre la evaluación construidas por los docentes y estudiantes corresponden también a esas experiencias vividas con ella, a las sensaciones que les produce y como les dan significado podemos ver cómo ellas evidencian relaciones pasadas con dicho concepto y desde ellas se presentan afirmaciones como: *Evaluación es un método que se ha desarrollado que puede ser oral o escrito para la valoración de los conocimientos que se han adquirido durante un determinado tiempo ya sean teóricos o prácticos*”(**E1-R1**). Podemos identificar aspectos asociados a esa construcción cultural del concepto como método, a unas maneras específicas de evaluar, a unos tiempos y a un saber definido como posible de ser evaluado.

En relación a las percepciones de los docentes, veremos específicamente algunas afirmaciones y sobre ellas se realiza el análisis de las mismas. Para ello se retoman apartados de las respuestas dadas por los docentes entrevistados. Cuando se afirma: *Es la manera en que un docente sabe sobre el estado de conocimiento que un estudiante tiene en un determinado tema* (**E1-P1**) encontramos coincidencias con las percepciones de los estudiantes, lo cual nos sugiere que las transformaciones en dichas percepciones estarán directamente asociadas a la manera como los docentes han constituido el concepto de evaluación.

Uno de los docentes en la respuesta a esta pregunta afirma que *“Es el conocimiento del rendimiento del alumno” (E1-P2)*. Aquí persiste la medición como elemento predominante, pero también se hace evidente una visión muy poco compleja del proceso evaluativo y como se limita únicamente a la verificación del rendimiento y como no aparece ni en esta ni en ninguna de las intervenciones lo que hemos llamado “la reversibilidad” de la evaluación.

En otras respuestas esta concepción de la evaluación se amplía y más que nada se hace una crítica directa a los alcances del proceso de evaluación y a la necesidad de recurrir a valoraciones cualitativas *“Los exámenes no dan el 100% del concepto de un residente. Se debe realizar una valoración y seguimiento muy de cerca diariamente en relación a la atención al paciente; esto es posible dado el grupo pequeño que se maneja”*. (G2-P1)

Para la pregunta dos ¿Para qué sirve evaluación? se seleccionaron las siguientes afirmaciones de los participantes tanto en las entrevistas como en los grupos focales realizados, adicional a ellas se irán trayendo en el análisis diversas voces para ejemplificar los hallazgos más relevantes:

Cita textual entrevista o grupo focal	Categorías y subcategorías	Rol del entrevistado	Comentarios del investigador
--	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------

En cada momento de la evaluación, somos informados acerca de	Percepción sobre evaluación.	Residentes (grupo focal)	Evaluación del conocimiento en relación a las
--	------------------------------	--------------------------	---

nuestros avances y deficiencias en cuanto al conocimiento de la especialidad. (G1-P2)	Utilidad de la evaluación		deficiencias.
Para valorar si una persona ha pasado ciertas fases del conocimiento y poder seguir con fases más avanzadas en cuanto al conocimiento adquirido previamente y ver si se tiene las suficientes bases para poder seguir en períodos avanzados de cierto tema en específico (E1-R1)	Percepción sobre evaluación. Utilidad de la evaluación	Residente (Entrevista)	

Tabla 5: Categoría 2

En este sentido analizaremos principalmente la evaluación entendida como un proceso de gradualidad ascendente, un proceso que siempre es lineal y que va de lo más simple a lo más complejo. En los residentes aparecen percepciones como: *se debe hacer para corroborar que se estén haciendo bien las acciones, que los medios por los cuales se realicen estas acciones son los adecuados, que la respuesta a esa acción sea favorable y*

que no tengamos resultados negativos respecto a la tarea a la acción que se está ejecutando” (E1-R3), aparece un aspecto muy interesante aquí también, relacionado con el error, con la imposibilidad de equivocarse para superar procesos evaluativos. En este sentido se sugiere otro reto que tiene que ver con la posibilidad del error como oportunidad de aprendizaje.

En cuando a las concepciones de los docentes aparecen afirmaciones como: *el conocimiento de un médico en proceso de formación de la especialidad varía de una especialidad a otra. Aquí nosotros estamos viendo al residente en forma permanente diaria en contacto directo con el paciente o sea que esta evaluación es diaria, entonces hay que dividir la evaluación entre las diferentes especialidades médicas por este hecho de que nosotros mantenemos un contacto diario directo con el residente en forma constante”(E1-P2)*. Aquí hay un aspecto relevante y muy interesante que se encuentra si se logra hacer una inferencia con la respuesta del docente. Este aspecto tiene que ver con entender la especificidad de un proceso evaluativo en relación a otro, la necesidad de hacer procesos diarios de evaluación, amarrados a la vida, al trato con los pacientes y a las competencias que se hacen evidentes en las acciones del residente.

Ahora bien, se mantienen algunas concepciones asociadas a la percepción de los residentes sobre la evaluación como medida de la progresión lineal del aprendizaje. Este asunto se evidencia aquí: *Para poder hacer un diagnóstico del estado del conocimiento tanto de forma individual como del grupo, con el fin de ver en qué se puede mejorar”(E1-R3)*. Se destaca aquí también una insinuación de la evaluación para mejorar,

como oportunidad, que aunque no se desarrolla ya presenta un campo de acción interesante en el campo de la enseñanza de la práctica médica.

Para la pregunta tres ¿Cuándo y cómo se debe realizar la evaluación?

Se seleccionaron las siguientes afirmaciones de los participantes tanto en las entrevistas como en los grupos focales realizados para identificar las tendencias que se presentan en estos resultados, dichas tendencias se explicitan desde ejemplos concretos dados por los participantes en las entrevistas y los grupos focales:

Categorías y Rol del Comentarios del
subcategorías entrevistado investigador

Cita textual entrevista o grupo focal

Describen a la retroalimentación como la forma de ajustar procesos tendiendo a la mejora. (G1-P1)	Percepción sobre valoración. Utilidad de la evaluación	Residentes (grupo focal)	
La Universidad aporta	Como se	Residente	

<p>unos formatos que los docentes deben diligenciar, donde se incluyen unos conceptos apreciativos sobre nuestro desempeño, pero además la nota de los exámenes que nos realizan (E1-R2)</p>	<p>evalúa</p>		
<p>La retroalimentación como pieza fundamental pues si no se realiza, la evaluación queda realizada parcialmente. Debe ser obligatoria y de forma integral, entendiendo que cada uno de nosotros cuenta con una forma de aprender y de captar los</p>	<p>Cuándo y cómo se evalúa</p>	<p>Docente</p>	<p>Retroalimentación como aspecto fundamental</p>

conceptos.(G1-P1)			
Independiente de la frecuencia en que se lleve a cabo la evaluación, siempre debe estar acompañada de una retroalimentación para comprobar que se cumplieron los objetivos propuestos. (G1-P1)	Cuándo evaluar	Docente	Retroalimentación como proceso fundamental.

Tabla 5: Categoría 3

Vemos aquí un aspecto muy interesante de ser valorado, que tiene que ver con el reconocimiento de la retroalimentación como elemento importante del proceso de evaluación que realiza el docente. Aun sería necesario preguntarse por los objetivos de esa retroalimentación, su reversibilidad (es decir si se vuelve a ella en el siguiente proceso evaluativo), sus implicaciones para la práctica y la relación que el estudiante establece con ella en su proceso de formación

El reconocimiento de la diferencia, de los ritmos de aprendizaje así sea como un enunciado, demuestra la necesidad de los estudiantes de ser evaluados en relación a sus capacidades, actitudes y frente a unos procesos anteriores de desarrollo. Estos enunciados,

representarán en gran medida, una nueva apuesta por la evaluación, que se corresponde desde la experiencia misma, con los postulados que desde los teóricos han venido identificándose como importantes en el proceso de valoración de los aprendizajes.

Ahora bien, dentro de las acciones concretas nombradas por los entrevistados, es interesante reconocer también, que se da valor a algo que se nombra como “evaluación subjetiva”, dicho término representa también una transición importante, entre lo nombrado en la percepción sobre la evaluación como medición cuantitativa y un ejercicio del sujeto. Sin embargo, dicho sujeto es siempre el maestro, desde allí partiría entonces una pregunta potente sobre el lugar de los procesos de autoevaluación en la enseñanza de la práctica médica.

Teniendo ahora como eje la respuesta asociada al “cuándo” encontramos:

En relación al “cómo” persisten concepciones sobre lo cualitativo y el uso de rúbricas específicas: *“Se llena un formato en donde se colocan calificaciones subjetivas del desempeño de los residentes que corresponde al 60% de la nota y al final el examen que puede ser escrito u oral para el 40% restante”*(E1-P1). En contraste encontramos que un docente con formación pedagógica anterior responde : *“Sigo diciendo que el examen dentro de la evaluación sirva para que el estudiante aprenda más y se preocupe y tenga y asuma una responsabilidad. Para mí el examen es una responsabilidad, pero el examen no es suficiente para hacer la evaluación definitiva. El examen debe ser un complemento de todo lo que uno ve todos los días al lado del paciente acompañando al residente”*(E1-P2) .Esta afirmación no necesita ser explicada, dado que hace evidentes unos intereses del docente asociados a intencionalidades pedagógicas claras. Sin embargo

es importante destacar la evaluación como proceso situado, que se reconfigura en la evaluación de saberes, pero también de acciones, de competencias en el encuentro con el paciente.

Los residentes reconocen que la evaluación no solo se da en los exámenes, identifican el encuentro con el maestro y el paciente como lugar para la evaluación, esto se evidencia en varias de las intervenciones. Se pone aquí un ejemplo que puede identificarse también en otras de las intervenciones analizadas: *Mediante exámenes escritos al finalizar cada rotación y además en los momentos que a diario nos encontramos con los docentes examinando los pacientes.(E1-R3).*

Dicha situación se corresponde con la visión de los docentes en el grupo focal numero dos y nos permiten evidenciar como las concepciones de los maestros redundan en sus prácticas y ellas así mismo construyen las percepciones de los residentes: *“La facultad provee un formato de evaluación que considero que cumple con los requisitos necesarios para realizar una evaluación completa del residente. Contempla tanto la evaluación del conocimiento que puede realizarse de manera oral o escrita y además una evaluación del desempeño en el grupo, desde el punto de vista actitudinal y su interacción con el paciente y su entorno. Pienso que es un buen instrumento para medir el proceso de aprendizaje de los residentes de una forma más objetiva”. (G2-P2)*

5.2 CONCLUSIONES

Podemos decir que existen coincidencias entre las percepciones de los residentes y las concepciones de los maestros, por ello es necesario que la práctica pedagógica se transforme y a través de ellas todos los actores podrían resignificar los procesos potenciales de la evaluación en relación con el aprendizaje.

Para la primera pregunta, relacionada con qué es la evaluación y centrada como se presentó en el marco teórico a la luz de las percepciones de los residentes y las concepciones de los docentes, se concluye que en relación con los primeros, que la evaluación es advertida como un método para medir (méritos, logros, objetivos, competencias, conocimientos). También es vista como una herramienta o un proceso continuo de verificación de procesos. Igualmente, como una forma de hacer un diagnóstico acerca del aprendizaje.

En relación con lo que hemos denominado “utilidad” de la evaluación, se hace evidente su potencial para analizar procesos de aprendizaje, valorar conocimientos, tomar decisiones, establecer una calificación. En varias entrevistas se pone de presente la utilidad de la evaluación en procesos de mejora y ajustes, resaltando la importancia que se les da a los temas de retroalimentación y mejoramiento continuo y de verificación de progresos.

En cuanto al momento adecuado para realizar la evaluación, en la mayoría se evidencia que este proceso se debe realizar al final de cierta actividad marcada en el tiempo, por lo que se pone de presente la utilidad de la evaluación como un objetivo de promoción a un nivel superior en el desarrollo del estudio.

Con relación a los profesores, hay que resaltar que uno de ellos cuenta con conceptos fundamentados sobre el tema, pues ya realizó estudios de enseñanza promovidos por la universidad. Se decidió, entonces, de manera intencional, incluir sus percepciones, con el propósito de evidenciar las diferencias conceptuales con los otros docentes que cuentan con formación pedagógica.

Se percibe que en los docentes sin formación previa en temas pedagógicos se encontraron conceptos básicos sobre evaluación, por ejemplo, que la definen como un proceso continuo de diagnóstico de competencias y destrezas, para implementar planes de mejora. También tocan el término de retroalimentación, a manera de función de doble vía entre docente y estudiante, fundamental en los procesos evaluativos.

Por el contrario, el docente que ha recibido formación en pedagogía define la evaluación como un método para adquirir información necesaria para poder conocer el nivel de conocimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto con el fin de reconocer, reflexionar y llevar a cabo modificaciones necesarias en dicho proceso. En cuanto al momento, refiere que dicha evaluación se debe efectuar de forma permanente, todos los días y en todas las esferas de la formación del alumno. Dicha concepción, se encuentra con la definición de la evaluación como un proceso continuo, lo cual lo vemos corroborado en la cita de Bordas y Cabrera (2001) en el texto de Duque y Perdomo (2014),

donde se dice que hoy, se aboga por una evaluación entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el docente sobre lo que hace el estudiante y cómo lo hace.

En la categoría del porqué de la evaluación se encontró también una fuerte tendencia al concepto de medición (para comprobar habilidades, competencias, conocimientos y para tomar decisiones). En el texto de Duque y Perdomo (2014), se califica esto como un error; el hecho de confundir medición y evaluación, pues refiere que medir consiste en asignar puntajes al rendimiento del estudiante, lo que reduce el concepto de evaluación, quedando incompleto ya que lo cuantitativo es apenas un insumo de la evaluación. En su publicación hace énfasis en que, por parte de los estudiantes, se continúa teniendo ese concepto conductista de la evaluación. En este texto también encontramos afinidades en cuanto a la subcategoría de “retroalimentación”, pues en los instrumentos aplicados, tanto a residentes como a docentes, este concepto se repitió frecuentemente, lo que demuestra una evolución en el desarrollo conceptual de la evaluación del aprendizaje desde una cultura basada en aplicación de pruebas a una centrada en la evaluación de los procesos educativos.

El hecho de entender la evaluación como una herramienta, lo encontramos frecuentemente descrito en los instrumentos aplicados, coincidiendo con Serrano(2002) quien describe que la evaluación se convierte verdaderamente en una herramienta de apoyo académico para que los estudiantes alcancen los niveles de competencia esperados.

Adicionalmente y citando a Casanova, Pinilla (2004) recuerda: “El rendimiento del estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la

mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de las instituciones.”(p.89). El concepto de evaluación, entonces, se amplía a todos los participantes del proceso educativo y formativo; la retroalimentación se hace parte fundamental de la evaluación en todos los sentidos de los tres componentes del proceso educativo, así: la institución, el docente y el estudiante

Otra conclusión muy importante es la referida con los procesos de autoevaluación, ninguno de los participantes lo menciona como una posibilidad en la enseñanza o el aprendizaje. Dicha “no aparición” la herencia de una historia sobre nuestra necesidad de aprobación de otros sobre nuestras capacidades, potencialidades, saberes y aspectos por mejorar. Allí entonces existe un reto más para la enseñanza de la práctica médica, podría decirse que un camino por recorrer para transformar las formas típicas de evaluación y devolverle la pregunta al estudiante sobre lo que es capaz de hacer, sobre lo que sabe y sobre lo que requiere mayores desarrollos. De esta forma, coincidiendo con Pinilla (2004), se considera que debemos mejorar los procesos evaluativos, cambiando la actitud de profesores y estudiantes, creando una cultura de autoevaluación y coevaluación.

Es necesario reconocer el importante papel del estudiante en el desarrollo de su propio conocimiento, apoyado en la evaluación, para que sepa de sus logros, sus dificultades y los planes de mejora correspondientes. Con respecto a los docentes, la evaluación debe serle útil para identificar las dificultades en su día a día; teniendo una autocrítica lo suficientemente amplia para definir en qué ha fallado dentro del proceso educativo y a la vez retroalimentar al estudiante acerca de sus avances y deficiencias.

5.2. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Como ya hemos dicho, esta investigación pedagógica ha sido realizada desde la enseñanza de la práctica médica en relación con la evaluación formativa cuyo campo de indagación ha sido escaso, dicha afirmación pone de plano una primera sugerencia asociada a lo que podrían ser otros trabajos originados por esta idea de investigativa de reconfiguración de la enseñanza específica que ocupa este estudio.

En ese sentido, sería interesante promover dentro de la comunidad médica, nuevas reflexiones que permitan el tránsito y resignificación de sus concepciones no solo sobre evaluación, sino sobre la práctica pedagógica, de manera que los residentes puedan también reconfigurar sus percepciones sobre la misma y otorgarle un sentido más amplio dentro de su proceso de formación. Dicho ejercicio, se entendería como una manera de consolidar triangulaciones entre los contenidos, los métodos, la pregunta por el sujeto que enseña y el que aprende y por supuesto el potencial de los procesos de evaluación.

Centrados en el tema objeto de este estudio, quedan como insinuación la posibilidad de elaborar propuestas concretas de evaluación formativa, de hacer seguimiento a su impacto en la enseñanza de las especialidades, de transformar los programas de pregrado y posgrado en este aspecto y de reconocer de manera más compleja el proceso de formación en ciencias médicas.

Para ello, será necesario no valorar trabajos de este tipo como pertenecientes directamente a la escuela o a la enseñanza de la educación básica, reconocer que es un camino que por lo menos en el país comienza a recorrerse y entender que los procesos de aprendizaje no se dan en aulas de clase, sino es contacto directo con los pacientes, en trabajo autónomo del residente y en apoyo directo del docente, en tanto dichas condiciones deben ser tenidas en cuenta para proponer procesos de evaluación que se correspondan con el currículo programado para la especialidad.

5.3. REFLEXIÓN PERSONAL

Esta reflexión presenta los aspectos fundamentales de transformación personal que el proceso de la Maestría, el desarrollo de los seminarios, las tutorías y el trabajo autónomo han posibilitado. En este sentido, dichas resignificaciones se dan en tres aspectos específicos, el primero asociado al campo de estudio de la pedagogía que de alguna manera era nuevo para mí, el segundo asociado a la evaluación en la práctica médica y a los procesos de investigación cualitativa y el tercero reconocido como un reto, una invitación a los que hacemos parte del grupo de docentes del área médica.

Al enfrentarme al proceso de la Maestría, me encontré con un campo muy amplio del conocimiento que, para quienes estamos inmersos en la formación médica, nos son extraños e inclusive un tanto difíciles de comprender. Fue realmente estimulante evidenciar que los temas de epistemología, didáctica, pedagogía, etc. despertaron en mí un gran interés incrementado esto por las discusiones que se llevaron a cabo con docentes y compañeros. Por ello, mi finalización del proceso de formación me deja lleno de nuevos aprendizajes, nuevas ideas sobre la enseñanza, saberes que redundarán en la transformación de mi hacer diario, del trabajo en los programas de posgrado y enriquecerán entonces mi reflexión e interés por seguir indagando en este aspecto.

De tiempo atrás, el tema de la evaluación me causó gran inquietud pues, especialmente en la formación médica, aún esta se entiende como un mecanismo cuyo único fin es la promoción o no del estudiante a un nivel superior. Creo que en el trabajo

quedan evidenciadas las diferencias conceptuales tanto en el grupo de residentes como de docentes sobre el tema de la evaluación y sus diversas funciones y aplicaciones. Considero que sobre este y otros temas relacionados con la educación médica existe un amplio campo de estudio aplicando un tipo de investigación, que personalmente me causó gran dificultad y es el campo de lo cualitativo; la mayor proporción de trabajos de investigación en medicina se llevan a cabo bajo parámetros netamente cuantitativos; entonces, cambiar la forma de enfrentar el planteamiento del problema, y en general el desarrollo del trabajo desde otra óptica no fue fácil, pero en definitiva muy enriquecedor. Es así como se han enriquecido profesionalmente mis conocimientos sobre metodología de investigación en educación, instrumentos, análisis de información y generación de conclusiones más allá de lo cuantitativo, para adentrarme en los procesos de interpretación de la realidad a través del reconocimiento de la voz de los actores en el proceso, de la reconstrucción de saberes históricos y situados y sobre todo, de su potencialidad como acciones futuras, cargadas de mayores complejidades. Adicional a ello, mis conocimientos sobre la evaluación, sus implicaciones pedagógicas y la urgente necesidad de enriquecimiento en el programa, propone nuevos retos, nuevos caminos, que serán transitados con más seguridad académica, práctica y vigilante.

Por último, quisiera invitar a los colegas médicos-docentes a que entiendan el gran reto que tenemos en frente y es el de formar profesionales con amplios conocimientos de la ciencia orientados hacia el único fin y es el del bienestar de nuestros pacientes y, que en un futuro cercano estarán tomando la riendas de la salud en nuestro país. Por ello, los convoco a la reflexión sobre el tema de la evaluación en particular y por la pedagogía en general, como una oportunidad de fortalecer esos lazos no solo entre estudiante-docente sino

también en la relación médico- paciente, lo cual representara mejores profesionales, más reflexivos y conscientes de sus propios procesos de formación y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcalá, D. H., Pueyo, Á. P., & García, V. A. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Arbeláez, Ruby (2004). De los conceptos a las concepciones docentes. En: Arbeláez, Ruby. Tesis Doctoral: Concepciones sobre una docencia Universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores. España: Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Blanco, T. M. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), 285-300.
- Cuéllar Sáenz, Z. (2007). Hacia un currículo vivo: la evaluación en educación médica. *Educación y Educadores*, 10(1), 89-103.
- Cruz, J. S., Orueta, M. L. C., & De la Cruz González, C. (2016). Evaluación en la Enseñanza de la Medicina en una Institución Pública. *Perspectivas Docentes*, (59).

- Escudero, T. (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2).
- Garcés, C. E. (2013) III Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología y Cultura – Simposio: Investigación Evaluativa. Enfoques innovadores en evaluación: El uso de los marcos interpretativos en la evaluación de la participación ciudadana en programas sociales, el caso de los programas hacia las personas mayores y los desafíos para la política pública. Universidad de Santiago, Chile.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I. (1996) Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, pp. 334-352.
- González, Antonio M.. (2012). ¿Cómo podemos evaluar la formación de nuestros residentes?. *Educación Médica*, 15(3), 135-141. Recuperado en 15 de septiembre de 2016, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15758132012003300005&lng=es&tlng=es.
- Hernández, F. F., Michelb, N. C., & González, A. M. Evaluación del aprendizaje en la educación médica.
- Kagan, D.M. (1992): “Implications of research on teacher belief”. *Educational Psychologist*, 27, pp. 65-90.
- MEN, (1976) Decreto 088 de 1976 en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102584.html>

- MEN, (1978) Decreto 1419 de 1978 en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102770.html>
- MEN (1984) Decreto 1002 de 1984 en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103663.html>
- Merleau M (1975). Fenomenología de la percepción, Barcelona, Península, 476 p. (Col. Historia, ciencia, sociedad, núm. 121)
- Monge-López, Carlos; Pascual-Gómez, Isabel; Lorenzo-Llamas, Elena María; (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, . 1-17.
- Millán Nuñez-Cortés, J. (2005). Las competencias clínicas. Educación médica, 8, 13-14.
- Olivos, T. M. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de derecho. Reencuentro Pérez-Pérez, I. (2014). La metodología participativa en la Educación Superior: una evaluación de los estudiantes de Sociología. Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología, 23(4), 643-660.
- Padilla Carmona, M^a Teresa; Gil Flores, Javier; (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. Educación XX1, Sin mes, 43-65.
- Presutti, F. (1994) Profesionalidad Docente. Educación La Docimología. Roma.
- Porlán, Rafael y Rivero, Ana. (1998). El conocimiento de los profesores. España: Dríada Editora. S.L.

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain.
- Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso (the university students' perception of the evaluation: a case study). *Educación XX1*, 16(2), 321.
- Roa, A. E. P., Perdomo, M. D. P. B., Sánchez, H. A. S., Pineda, M. O. P., Soto, É. R., & Patiño, L. A. G. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica? *Revista de la Facultad de Medicina*, 52(2), 98.
- Rodrigo, María José, Rodríguez, Armando y Marrero, Javier. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, (351), 385-407.
- Silvestri, L. I., & Corral De Zurita, N. J. (2005). La evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes. Resumen publicado en las Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Corrientes, EUDENE. <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/index.htm> [en línea].
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, Sin mes, 47-53.
- Valdivia-Blondet, L., Sánchez Félix, G., & Escalante Jibaja, E. (2007). La educación de Post Grado en Dermatología, en la Unidad de Post Grado de la

Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Dermatología Peruana, 17(3), 178-182.

ANEXOS

1. Modelo entrevista

1.- ¿Para usted que es evaluación?
2.- ¿Para qué se realizan procesos de evaluación?
3.- ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?

2. Modelo grupo focal

PREGUNTAS PARA LA CONVERSACIÓN
1- ¿En la encuesta realizada de manera preliminar se encontró que uno de los usos de la evaluación que hacemos los docentes está referido u orientado hacia un proceso de diagnóstico continuo de competencias y destrezas para implementar planes de mejora. ¿En la práctica docente cómo se realizan y cómo se evidencian estos procesos?
2- ¿Cuáles formas, mecanismos, estrategias e instrumentos utilizamos para evaluar? ¿Por qué cada una de ellas es pertinente?
3. ¿Discutamos sobre el tópico "Evaluación para retroalimentación, como función de doble vía entre docentes y estudiantes". ¿Cómo lo realizamos? ¿Cuáles aspectos favorecen y cuáles dificultan este proceso?
4- ¿Cómo establecemos en nuestra práctica la relación evaluación - procesos de enseñanza - aprendizaje? ¿Los momentos y formas en que se realiza la evaluación aportan a esta relación?

